

53402

KÖZLEMÉNYEK A
SZEGEDI FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETÉBŐL
13. SZ.

A MUNKAISKOLA LÉNYEGE

BUZÁS LÁSZLÓ

SZEGED

1937

I. 1640

53402

2133/1
KÖZLEMÉNYEK A
SZEGEDI FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI-LÉLEKTANI INTÉZETÉBŐL
13. SZ.

A MUNKAISKOLA LÉNYEGE

BUZÁS LÁSZLÓ



SZEGED

1937

11640

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM	
Neveléstudományi Intézetének Könyvtára	
Lelt. napló: <i>IIa</i>	Lsz.: <i>282</i>
_____ csoport:	_____ szám.



BEVEZETÉS.

Korunkat — Spranger kezdeményezésére — több szellemtörténész a harmadik humanizmus idejének mondja. Az első fénykorának szakasza a XV. század; a második vagy neohumanizmus, melynek német földön akadtak kiváló képviselői Humboldt, Herder, Goethe, Schiller személyében. A harmadik humanizmust a világháborút követő évektől számítjuk.

A kultúra — főleg a természettudományok haladásával és eredményeinek alkalmazásával nagyot fejlődött. Korunkban az élet lényegesen megváltozott. Az államok átalakultak hatalmas üzemekké. E mechanizálódás csaknem a gépmember kinevelését követeli. S ez elmechanizálódás reakciójaként, ennek megakadályozására született meg a harmadik humanizmus.

E kettős szellemi harc — az elmechanizálódás és a lélek kultúrájának kifejlesztése — eredményeként keletkezett a munkaiskola. Mondják: alkotó, cselekvő, tett, aktivitás, élmény, élet, a munka iskolájának. A sokféle elnevezés is mutatja, hogy a „munkaiskola“ elnevezés — amint bedobták a pedagógiai irodalomba, — kezdetben sok zavart keltett. Még napjainkban is igen zavaros az értelmezése. Fontos tehát, hogy lényeges vonásait megrajzoljuk. Látni fogjuk, hogy ezek a különböző elnevezések csak látszólag jelentenek külön irányokat, lényegileg egy közös lélektani, nevelés- és módszertani alapra vezethetők vissza. Csekélységem mértéke szerint ezt szeretném kimutatni.

A nevelés történetének a munkaiskola szempontjából való áttekintése.

A görög nem gyakorlati hajlamú s a tanítás módszerében sem ilyen — kivéve a katonai-, a testi- és a leánynevelést. Ők a művészetben, kultúrában alkottak nagyot és hódították meg a leigázó rómaiakat, kik ekkor még csak a kardot ismerték fegyvernek.

A római szellem és nevelés sok hasonlóságot mutat a spártaival, azonban a római többelemet tartalmaz. Róma feladata, hogy a műveletlen szomszédos népeket katonai fölényével, rendjével, szervezetével leigázza. Itt nem önzetlen a nevelés, mint a görögöknél. Nem az összhangért tanítják a bajvivást, testgyakorlást, olvasást, hanem azért, hogy mindennek egy távolabbi korban hasznát vegyék. Tudományok terén hiányzik belőlük az eredetiség, az önállóság; viszont megvan bennük az agilitás; gyakorlati célokért dolgoznak, állami feladatokat valósítanak meg. Egyik római elmélkedőnél megvillant már az a kívánság is, hogy az oktatás anyagában helyet kell adni a gazdasági ismereteknek. S Cicero mondja: „Az erények egész dicsősége a cselekvésben áll.” Míg a görög inkább elmélkedő, addig a római cselekvő. A görögök kalokagathiára nevelték fiaikat, a rómaiak pedig — speciális feladatuknak megfelelőleg — a katonai kiképzést tartották fontosnak. Katonai állammá alakultak, melyhez szükséges volt a hadakozás és a központi igazgatás. Ez utóbbi eredménye a római jog, mely ma is csodálatunk, elismerésünk tárgya.

A görög nevelés eszményisége csak szűk körben terjedhetett el; hogy szélesebb ívben terjedjen, közelebb kellett hozni az ember érdeklődéséhez, csak így élhetett tovább a görög gondolatvilág — Róma közvetítésével — a középkorban.

A középkor világnézeti s nevelési szelleme távol áll az életrevaló neveléstől, melynek aktivitás a jellemzője. Cél a túlvilági élet, s az ember ereje teljességében ennek elérésére koncentrált. Nem mondhatjuk e kort teljesen passzívnak, hiszen az életideál elérésére előkészítették a gyermeket, azonban bizonyos, hogy a középkor sok erőt elhamvasztott, mely a túlzott aszkézis helyett teremő munkában is találhatott volna kifejezést. Az energiákban gazdag szerzetes lelkének kincsét nem zárta alkotásba, hanem belelehelte imádságaiba s az intim kolostori percek semmibe tűnő szárnyaira bízta. Bár a középkor felsőfokú oktatásában ismeretesekek voltak a vitatkozások, amellyel a biztos ítéletalkotásban, kritikában élesítették elméjüket; azonban bizonyos, hogy e kor általános módszere verbalisztikus volt.

A renaissance-kor Európa történetében korszakalkotó. A középkor és új-kor határmezsgyéjét is leghelyesebben e szellemi áramlattal és az általa előidézett változásokkal állapíthatjuk meg. Kialakulásának ideje és intenzitása különböző Európa államaiban. E mozgalom nagyrészt reakcióként jelentkezett a középkor aszkézisére; gyökerei a kereszties hadjáratokig nyúlnak vissza. Minket e szellemi mozgalomból csak egyes vonások érdekelnek.

Kialakul az egyéniség, melynek főrűgőja a hírnév s a dicsőség; sokoldalú az ember. Megváltozik az életfelfogás. Cél: az élet okos élvezése. S mindez fanatizmussal üzen hadat a középkori felfogásnak.

Míg a középkorban megvetették a testet, most Sadoletus bíbornok fontosnak tartja, mert képessé tesz a munkára. Jellemző vonás, hogy a műveltség világiassá vált, vagyis az ember nemcsak azért tanult, hogy ismereteit a cella falai közé zárja, hanem, hogy a világ közkincsévé tegye. — E kortól kezdve sűrűn találkozunk pedagógiai elmélkedőkkel, akik reformot követelnek.

Ramus Péter a gyermek receptivitásán változtatni kíván. Napfényt, mosolyt akar bevinni az iskolába, s gyakorlatiasságot, öntevékenységet sürget. „A kidolgozás, a megvalósítás, a csinálás minden igazi tanulásnak legjelentősebb mozzanata.”

Descartes a gondolkodásnak olyan rendszerét állította fel, mely nagy hatással volt a nevelésre is. Főgondolata a kételkedés, mely a gondolkodás egyedüli fontos jellegzetessége. Ez az iskolai tekintély egyedüli uralma helyébe a szabad vizsgálódás elvét helyezi. A tanítás módszerét is meg kívánja változtatni; egyedüli célravezető eljárás csak a racionális; a szabad elmélkedésen alapuló lehet. Gondolatmenete egész testületeket magával ragadott. Ilyen volt az oratorianusok testülete is, kik könnyűvé igyekeztek tenni a tanítást.

Montaigne Mihálynál is hasonló gondolatokkal találkozunk. „Helyesebben járna el a tanító, ha már kezdettől fogva saját lábára állítaná növendékét; hadd próbálkozzék maga a dolgokkal, hadd válasszon, különböztessen maga; néha a tanító maga mutassa meg neki az utat, néha maga próbálkozzék.” Ma is korszerű gondolatok. Ő a világ számára akarja nevelni a gyermeket. Látható az egyéniség érvényesítésére irányuló törekvés. A nevelés célja az egyéniség kialakítása. A műveltséget nem az ismeretanyag sokaságában látja, hanem az ész önállóságában és biztonságában.

Hangoztatja a tapasztalat fontosságát. Hatással volt Locke-ra és Rousseau-ra is.

Morus Tamás: „Utopia“-jában ír a nevelés szociális céljairól is és kiváló szerepet tulajdonít a kéz munkájának. Meglepő gondolat e korban, hogy mindenki számára kötelezővé teszi a munkát. Etikai értéket kölcsönöz a testi munkának s a boldogság elengedhetetlen feltételének mondja. — A földművelő munkát tartotta fontosnak.

Vives Lajos a hasznossági szempont szószólója. Követeli továbbá a gyermeki képességek alapos megvizsgálását s tehetségük szerint való csoportosítását.

Port Royal iskoláiban főelv: kevés elmélet, sok gyakorlat.

Comenius a tárgyi oktatás jelentőségét emeli ki. Fontos, hogy a tanuló maga lásson, tapasztaljon, önmunkássága által tanuljon. Arra kell törekedni, hogy saját szellemi munkájával vegye birtokába az ismeretet.

Locke is Montaigne hatása alatt áll. A tanulmányok kiválasztásában a gyakorlati életet veszi figyelembe s a hasznosság elvét követi. Okoskodtatva kíván tanítani.

Rousseau nevelési ideálja a minden befolyástól mentesen kibontakozott egyéniség, aki az életben megállja a helyét. Növendéke látás, okoskodás, tapasztalat, cselekvés alapján szerzi ismereteit. Locke is fontosnak tartja a kézimunkát, de nem a munka szociális értéke vezeti, hanem arra gondol, hogy neveltje mostoha körülmények között is meg tudja szerezni kenyerét. Magasabbrendű értéket tulajdonít a munkának Rousseau. Kiemeli a munkásság kötelességét. Dolgozni kötelessége a társadalom emberének. A kézműves munkát tartja a legszabadabbnak. Megemlíti néhány

tantárgy tanítási módját is. Általában természetes eljárást követel. Bár itt-ott túlzott, gondolatai mégis nagy hatást keltettek. Eszméi elterjedtek Németországban és nagy hatást gyakoroltak Basedowra, Kantra és Pestalozzira.

A pietisták az élet célját a munkában határozták meg.

A philantropisták a XVIII. s a XIX. században a hasznosság elvét domborítják ki. Pestalozzi a kézimunkában az általános embernevelés hatásos eszközét látja. Fröbel szerint a cselekvés megelőzi a gondolkodást.

A nyugati áramlatok hazánkba is átcsapnak s a Ratio Educationis szellemén érezhető a hasznossági elv. Olyan tárgyakat vesz fel anyagába, melyek kapcsolatban vannak az egyes foglalkozásokkal.

A későbbi — 1781-ben az Erdély számára kiadott Norma Regia-tól kezdődőleg — tanterveink és főleg az utasítások mind követelik a cselekedtető módszerrel való tanítást.

Amint látjuk, már a legrégibb időtől kezdve akadtak nevelő-elmélkedők, akik gyakorlatias szellemen kívánták megreformálni a tanítás anyagát és módját. Elgondolásuk azonban egészen a XVIII. századig hatástalan maradt.

A neveléstörténet mutatja, hogy az iskola a XVIII. század végéig főleg a kultúra átadását tekintette feladatának, az analfabetizmus ellen küzdött és ennek megfelelően járt el. Az eddigi iskolákat összefoglaló néven *tanuló-iskoláknak* nevezhetjük. Érdekesen jellemzik a divatos oktatási módot a korabeli és későbbi nevelők. Mindnyájan elítélik. Kifogásolják, hogy csak ismeretet közölnek, megtömik az emlékezetet száraz, holt anyaggal. Még az alsó fokon is elvont dolgot tanítanak,

mely tehát távol áll az élettől, s a gyermek érdeklődésétől. Az iskola az egyoldalú intellektualizmus melegágya s a rossz módszerrel és a túlzott tekintélytisztelettel teljesen megöli a gyermek önállóságát. Hibáztatják a könyvtanulást, a gyermek receptivitását, mely elősegíti az önállótlan, a kritikátlan tömeg szaporodását.

Kíváncsiak : alapozzuk tanításunkat a gyermek öntevékenységre, az akaratí erők fokozására, a kedély nemesítésére s így igyekezzünk elérni az igazi jellemképzést. A tanuló-iskola — sok árnyoldala ellenére is — csaknem máig egyedüli uralmat gyakorolt.

A francia forradalom egész Európában éreztette hatását a tudományok területén. Szokatlanul sokan elmélkednek ekkor a nevelésről. Különválasztják a nevelés aktusát a tanítástól s e mozgalom eredményezi, hogy a tanuló-iskolák lassan kezdenek nevelő-iskolákká alakulni. Tisztáznunk kellene : mi a különbség a nevelő-iskola és a nevelő-oktatás között. Nélkülözve e két fogalom hosszszas elemzését, csupán azt jegyezzük meg, hogy nevelő-oktatás helyett jobb az oktatás közben előadódó nevelői alkalmakról, mozzanatokról beszélni. T. i. az oktatás magában még nem méríti ki a nevelés fogalmát. Röviden : a jó tanításba bele vannak ágyazva a pedagógiai mozzanatok.

A nevelő-oktatás fogalmát Herbart és iskolája fejtette ki részletesen ; mai értelmezése tanítványától, Zillertől származik.

Mind a tanuló-iskoláról, mind a Herbart lélektanán felépülő nevelő-iskoláról nagyon sötét képet festettek a korabeli és a későbbi pedagógusok. Lehetséges, hogy nem volt mindenütt ilyen erős az értelem kultusza, azonban az is valószínű, hogy

nem minden ok nélkül ítélik el a régibb oktatási módot.

S kétségtelen, hogy a mult században a kultúra óriásit fejlődött, ez azonban nem köthet meg bennünket abban, hogy — a nevelés eredménye érdekében — ne helyezhessük az oktatás módszerét a ma már elavult Herbart lélektanánál újabb, mélyebb, igazabb pszichológiára.

A munkaiskola kialakulása.

A mult század második felében Európa nagy gazdasági átalakuláson ment át. A komplikált társadalmi berendezkedésből fakadó szükségletek az elavult rendszerek közé taszították a nevelő-iskolát is és létrehozták a munkaiskolát, melynek végleges képe még ma sem alakult ki. E mozgalom kezdetei a mult század második felében keletkeztek s részben a mult hiányai s az élet kívánalmai táplálták.

A jelen nevelő-oktatás nem elégedhet meg azzal, hogy egyéni hajlamaink ellenére is az iskola uniformizáljon, hanem figyelembe kell venni a különböző életszükségleteket.

Főleg két fontos területen kíván reformot: a.) a tanítási anyagot az élet feladatai szerint kívánja átértékelni s megrostálni; b.) a módszer megváltoztatását hangsúlyozza. Szabad teret kell engedni — az emlékezet túlterhelésével szemben — az önálló kutatásnak, aktivitásnak, vizsgálódásnak; röviden: az alkotásnak.

A nyugat-európai átalakulással kapcsolatban ipari és kereskedelmi fellendülés tapasztalható. Európa országaiban egymást érik az ipari kiállítások. Az itt szerzett tapasztalatok arra ösztönzik az egyes államokat, hogy a minőségre fokozottabb figyelmet fordítsanak. E meggondolás az ipari munka, s a kézimunka felkarolását eredményezte.

A kézimunka felkarolása és tanítási tárgyként való bevezetése különböző képet mutat Európában.

Dánia és Svédország a kezdeményező e té-

ren. A kézimunka oktatásával önmunkásságra, fejelemre s kitartásra igyekeztek nevelni.

Németországba is átcsapott ez a hullám és termékeny talajra talált. Felismerték a kézimunkában rejlő nevelőerőt s kívánták a manualis oktatás mód szertani bevezetését.

Franciaországban főleg a fizika tanításában biztosítottak széles területet a kézimunka tanításának.

Anglia teljesen hideg maradt e mozgalmakkal szemben.

Olaszország sem mutatott különös érdeklődést.

Amerikában széles körben felkarolták a manualis oktatást, néhol már az elemi fokon középonti tantárgyként tanítják. Elterjedt a műhelyoktatás is. Ez azonban nem tartozik tárgyalásunk keretébe; t. i. itt a kézimunka már nem eszköz, hanem öncél, vagyis csupán technikai kiképző szerepe van.

Ausztriában önállóan jelentkezik e gondolat. Kindermann Nándor már a XVIII. sz. végén kifogásolja, hogy az iskolában éppen azt nem tanítják, aminek az ember legtöbb hasznát venné. Ipariskolájával is magára vonta a közönség érdeklődését. Azonban a kézimunkának önálló tantárgyként való tanítását csak 1893-ban vezették be.

A technika fellendülésével kapcsolatos tehát a kézimunka felkarolása — majd az egyes országokban — tantárgyként való bevezetése. Kezdetben csak gazdasági célból tanították. Később azonban már találkozunk olyan hangokkal, melyek a kézimunka tanításának nevelői értéket tulajdonítanak. Így a XIX. sz. pedagógiai írói közül sokan a kézimunkaoktatás nevelőértékei közül a szociális vonásokat emelik ki. Hibáztatják, hogy a kul-

túra eddig éket vert a testi és szellemi munka közé, s követelik, hogy a kézimunkának a szellemi munkával egyenlő helyet biztosítsanak a kultúrájuk értékcsáláján.

A kézimunka szociális értékét *Georg Kerschensteiner* emelte ki és terjesztette el a pedagógiában. A gyermekben nagyon sok tevékenységi tendencia lappang — mondja, melyeket munkával kell kifejleszteni. A tanításnak tehát a gyermek alapösztöneihez, tendenciáihoz kell igazodni s figyelemmel kell kísérni a testi-lelki fejlődést. Nemcsak elméleti pedagógus, hanem intézeteiben meg is valósította elveit. Szerinte az igazán értékes állampolgár a gyakorlati életen át érhető el. Kiemeli a hivatásképzés fontosságát, s ennek az általános embernevelést meg kell előznie. Legfontosabb a produktív munka. Át kell alakulnia az iskolának munkaiskolává; t. i. csak ettől az iskolatípustól lehet várni a szociális érzés kinevelését. U. is a közös munka eredménye: a segítség, a munka megszeretése, alaposság, megfigyelő-képesség fokozása, kitartás, alkotó, kezdeményező erők kifejlődése; s általában ebben látja a jellemképzés s a szociális erények kifejlesztésének elsőrendű és egyedüli eszközét. E kettős céltól indítva kívánja tehát az iskoláknak nemcsak munkaiskolává, hanem műhelyoktatássá való átalakítását.

Azonban nem fogadhatjuk el Kerschensteiner alapgondolatát, mely öncéllá teszi a kézimunkát és túlzott mértékben kiemeli állampolgári nevelőértékét. A jó állampolgárságra való nevelés még csak egy részlete a nevelési komplexumnak, tehát a nevelési funkció egy részletéből kiindulva és ezt alapul véve, vagy egyedüli célul kitűzve, nem építhetjük fel az új iskolát, mely hivatva van arra,

hogy az élet számtalan feladatának megoldására előkészítse az egyént.

Ki kell térnünk arra a körülményre is, hogy már néhány évtized óta a fejlett technika korában élünk, amikor a kéz munkáját a gépek váltják fel.

E megfontolás is közrejátszott abban, hogy a munkaiskola kiváló gondolkodói: Rissmann és Gaudig elvessek Kerschensteiner alap gondolatát.

Erős harc keletkezett a munkaiskola értelmezését illetőleg. Két ellentétes tábor állott egymással szemben: a.) Kerschensteiner szűkebb értelemben vett munkaiskolája; b.) a tágabb értelemben vett, melyben a fizikai munka methodikai principium, eszköz az intenzív szellemi tevékenység eléréséhez. E harc az utóbbi értelmezés győzelmével végződött.

Rissmann és Gaudig helytelennek tartják azt a nézetet, mely a munkaiskola jellegzetességét a manualis képzés öncélúságában látja. Pszichológiai okokból kívánják a munka elvét methodikai principiummá tenni. Így a fizikai munka sem több, mint a szellemi kiképzés bármely más eszköze. Tehát csak eszköz. Alkalmazásakor úgy járunk el, hogy oktatásunk anyagát problematikussá alakítjuk.

Akkor teszünk eleget a munkáltatás követelményének, ha produktív munkát a gyermek szellemi és fizikai erőinek az igénybevételével, öntevékenységevel oldhatunk meg úgy, hogy e munka a szellemi kiképzést szolgálja. *Tehát a fizikai munkálkodtatás csak eszköze a szellemi képzésnek.* Ez a helyesen értelmezett, ez a mérsékelt munkaiskola.

A nevelés alapjait keresve a személyiségből kell kiindulni. Az új-iskolát még nem avatja munkaiskolává sem a kézimunka oktatása, sem a mű-

helyoktatás, sem a cselekvőoktatás, hanem csak a tanulók öntevékenysége.

Az új-iskolát az öntevékenység iskolájának nevezhetjük, mely magában foglalja a tanulók testi és szellemi öntevékenységét. Gaudig elgondolása széles körben helyeslést váltott ki. Hatására számtalan pedagógiai folyóirat keletkezett, melyekben vitáztak a munkaiskola megvalósításáról. A egyes iskolák igyekeznek megvalósítani a tanulók öntevékenységén alapuló tanítást és a pedagógusok széles köre foglalkozik azzal, hogyan lehet e módszertani követelményt az egyes tárgyakban megvalósítani.

Elismeréssel emlékezem meg Láng Mihályról, aki hazánkban szinte intuitív úton látta meg a munkaiskola kérdéseit. Elszigetelt gondolkodó, azonban elvitathatatlan érdeme, hogy egy évtizeddel előbb hirdeti a munka didaktikai jelentőségét és az öntevékenység fontosságát, mint a Nyugaton dúló harcok kimagaslói: Rissmann és Gaudig.

Guttenberg Pál volt az első hazánkban, aki a kézimunkának tantárgyként való bevezetését kívánta. (Tantervileg 1905-ben vezették be.) Ugyancsak a szülőjé fontosságát hangoztatta Nádai Pál (Könyv a gyermekről) és Lechnitzky Gyula (Alkotómunkára való nevelés). Nagy érdemei vannak még Dr. Ozorai Frigyesnek, aki a munkaiskola külföldi kiválóit ismerteti meg velünk és Greguss Pálnak, aki a természettudományok tanításában kívánja a munkáltató módszer alkalmazását.

Jelentős Nagy László, aki főleg Claparède gondolatait igyekszik megvalósítani. Mester János és Várkonyi Hildebrand az új lélektani vizsgálatok eredményeivel alapozzák meg a munkaiskolát. — Somogyi József a mérsékelt munkaiskola híve, s a munkaiskola gyűjtőelnevezés alatt meglévő szél-

sőséges pedagógiai, s főleg módszertani túlzásokra mutat rá.

A MUNKAISKOLA KIALAKULÁSÁT BEFOLYÁ- SOLÓ PEDAGÓGIAI IRÁNYOK.

A személyiség pedagógiája.

Kifejlesztése és elnevezése *Ernst Linde* nevéhez kapcsolódik. E tábor hívei szerint a nevelésnek nem az értelem a centruma, hanem az érzelem, a kedély és az akarat. A nevelő egyéniségéből kiáradó személyes erő hat a gyermekekre. S mivel az oktatás célja az érzelmi és az akaratú erők megmozgatása, ebből következik, hogy a túlzott intellektuális nevelés helyett az ismereteket cselekvésekké alakítsuk át; tehát a szótanulást a munkaiskola váltsa fel. Fontosnak tartják a gyermekek alkotó erőinek a kiaknázását, amely azonban a tanítótól is megköveteli, hogy legyen a produktív erők kiapadhatatlan forrása.

Ez elmélet később szélsőségesse vált s elfajultságában sok sebezhető pontot találunk. Pl. Scharrelmann már elvet minden szabadságot korlátozó körülményt (mint: órarend, tanmenet), mely a tanítót bármi módon is korlátozza, s a tanulást csupán az alkalmosságokra, a pillanatnyi hangulatra építi. Nem tartom szükségesnek, hogy e súlyos pedagógiátlanságot bíráljam.

A személyiség pedagógiáját a munkaiskola gondolatával legszemléletesebben *F. Gansberg* kapcsolta össze. Ő a tanulás célját a produktivitásban és az önállóságban látja. Csak akkor beszélhetünk a tanítás intenzitásáról, ha sikerül elérni az egyéniségből fakadó munkát.

A személyiség a pedagógiájának közvetlen eredménye az egyéniség megbecsülése.

A naturalista pedagógia.

Főképviselője *Ellen Key*. Hangsúlyozza, hogy mesterkélt kultúránkkal nagyon eltávolodtunk az élettől, a természettől. Így a pedagógia is tele van mesterkéeltséggel, erőszakossággal. Olyasmit kívánunk a gyermektől, mely nagyon távol áll tőle, mely nem a sajátja, mely nincs semmi vonatkozásban az élettel. Jönnie kell egy pedagógiai özönvíznek — sóhajt fel, mely a Rousseau-gondolkodók művein kívül mindent elönt. A gyermek számára feltétlen szabadságot követel. — Mondják ez irányt a *szabadság* pedagógiájának is. Ez áramlatnak a munkaiskola fejlődésére való hatása főleg abban van, hogy kiemelte a gyermeket a megköttöttségből s a természetének megfelelő szabadságot ad. Itt is van — természetesen — szélsőséges álláspont.

Lélektani-neveléstani vonatkozások.

CÉLKITŰZÉSE.

Bár elismerjük a fizikai munka fontosságát, azonban nem tulajdonítunk neki a szellemi munkával egyenlő értéket. A tanulás u. is lényegében szellemi munka. A fizikai munkát tehát ennek a szolgálatába kell állítani oly módon, hogy e tevékenység a gyermeki lélek spontán megnyilatkozása legyen s feleljen meg a gyermeki lélek fejlettségi fokának.

a.) A munkaiskola a gyermek testi és lelki öntevékenységén alapszik. A külső cselekedet a testi és lelki erők összhangzatos együttműködésének eredménye. Célkítűzésével tehát a harmonikus ember kifejlesztését kívánja elősegíteni. A harmonikus embernevelés jelenti nemcsak a test és a lélek közötti szoros kapcsolatot, hanem a lelki működések bensőbb organizációját is.

b.) Értelmi téren kidomborodik a gyermek aktivitása. A gondolkodás kifejlesztését célozzuk. A tankönyveken kívül az önálló vizsgálódás is elsőrendű fejlesztő. A tanulmányok legfejlesztőbb részleteit választjuk ki tanítási anyagul.

c.) Érzelmi téren kifejlődik a munka megszeretése, értékelése. Erősödnek a szociális érények (pl. egymás segítése).

d.) Erkölcsei cél: a gyermek kedvezőtlen hajlamait úgy győzzük le, ha kedvező diszpozíciót kifejlesszük és széles teret engedünk a munkálkodásnak; — ilyen módon csaknem szublimálódnak azok.

e.) Nevelő-oktatásunkban a gyermek fejlődé-

sét vegyük alapul és szükségletein alapuló spon-
tán érdeklődési centrumába igyekezzük beágyazni
munkánkat! Sajátos hajlamait — egyéni képessé-
gek mértéke szerint — határozott cél felé töre-
kedve fejlesszük ki!

A CSELEKVÉS.¹

A munkaiskola lélektani alapjairól szólva,
feladatunk meghatározni a munkatevékenység lé-
nyegét. E tevékenységünk egy előzőre, a cselek-
vésre vezethető vissza. Nézzük tehát a cselekvés
pszichés összetevőit!

Cselekvés.

	konstitúció ;	
(hiányérzés)	szükséglet, tendencia ;	
	vágy,	
	fogékonyság,	
	hajlam,	
	érzék,	
	képességek,	
	(motívumok),	} — lereagálás
felhívás-jellegű dolgok,		
akarás		

A tevékenység *célja* szerint :

a.) játék ;

b.) munka.

Az életes és élettelen lények között egyik leg-
fontosabb különbség az, hogy az előbbiek válto-
zásainak, mozgásainak oka mindig immanens,
míg az utóbbiaknál külső ok indítja meg a folya-
matot. É tény a „lelki“ természetéből következik.

Lelki életünk végső alapja a *konstitúció*, az
alkat. Ebben már csíraszerűen benne vannak a
diszpozíciók, *szükségletek* és a tendenciák, amelyek
a személyi lét kibontakozását irányítják. Ha az

objektív szükséglet tudatosan bennünk, ha szükséglet-érzetünk támad, akkor ez *vágyat* ébreszt bennünk. Ahhoz azonban, hogy szükségleteink közül egyik-másik tudatosuljon, szükséges, hogy lelkünk *fogékony* legyen. A lelki fogékonyság, érzékenység minden igazi lelki élet elengedhetetlen feltétele. Enélkül cselekvés sem jöhet létre, mert csak fogékony lélekben képes az inger változást kiváltani. A fogékonyság és hajlamaink egymást támogatják a lelki működésben, főleg az irányulásokban. — Irányulásokon, érzékeken, hajlamokon kívül azonban szükségünk van még különböző *képességekre*, (mint pl. értelem, emlékezés, stb.) amelyek — az előbbiek irányában — a megvalósítás eszközei. Nagyrészt a képességek teszik lehetővé, hogy — tendenciáink, impulzusaink, hajlamaink irányában — cselekedeteink megvalósuljanak. A végrehajtáshoz, megvalósításhoz azonban szükséges egy végső erőforrás, az *akarat*. — A cselekvés utolsó mozzanatát jelenti a *lereagdlás*, mely akkor következik be, ha végérvényesen leszámoltunk szükségleteinkkel, vágyainkkal. — A fentebbiekben látjuk a cselekvés pszichés összetevőit. S mint említettük: a lelki cselekedet lényege, hogy kiváltó oka mindég *benső*, immanens. Az a cselekedet lesz tehát lelki indítékú, az lesz természetes, mely az említett alapok valamelyikében gyökeredzik. Minél mélyebbről ered, annál természetesebb, annál sajátabb. Az a cselekedet aktív, melyben az említett pszichés összetevők mindegyike megvan. Ha ezek közül egyesek hiányzanak, vagy fogyatékosak, akkor a nevelőnek kell mesterséges módon pótolni ezeket. Pl. A gyermek szükséglettrétege, vagy érdeklődése szegényes. A nevelőnek kell szükségleteket, érdeklődést kelteni. Ha sikerül biztosítani a legmélyebb alapokat — még

ha mesterséges módon is, — akkor is aktiv a gyermek cselekedete.

Igy kielemezve a cselekvés összetevőit, jutunk arra a gondolatra: valóban fontos, hogy nevelő-oktatásunkban számoljunk a gyermek szükségleteivel; hajlamai, érdeklődései milyenségével. Akkor könnyű a nevelő-oktatói tevékenység, ha gazdag a gyermek szükséglet-rétege, sokoldalú a fogékonysága, hajlama, stb. Ellenben, ha ezek hiányzanak, vagy fogyatékosok, akkor a nevelőnek kell mesterséges módon megmozgatni a gyermek lelki erőit.

A lélektani-neveléstani vonatkozásokról a továbbiakban szólunk.

SZÜKSÉGLET ÉS SPONTANEITÁS.

A XVIII. század mechanizmusának szemléletes kifejezője *Herbart*, akinek túlzott intellektualizmusát ma már minden komoly elmélkedő elavultnak tartja. S ennek főoka, hogy az értelem működésében és nevelésében mindent a képzetek mozgásának, változásának tulajdonít; míg az értelem egyik legfőbb funkcióját, a teremtő gondolkodást figyelmen kívül hagyja, s az átöröklést és az egyéni hajlamokat nem ismeri el. E hiányokra azért mutattunk rá, mert a későbbi pedagógusok ezekből kiindulva törekedtek reformra.

A természettudományok fejlődésével ezek módszereit alkalmazták a szellemtudományok, így a lélektan területén is. Exaktságra törekedtek. Ez az irány főleg a pszichológia és a pedagógia területén hozott lényeges változást. Vizsgálták a gyermek és az ifjú lelkiségét, ennek fejlődését és olyan eredményekre jutottak, melyek a pedagógia alapjainak a megváltoztatását követelték. Kíván-

ták a hagyományos asszociációs lélektannak a kiküszöbölését s a pedagógiának új lélektani alapon való felépítését. A pedagógia alapja a lélektan, mely számbaveszi az egyéni különbségeket, képességeket, hajlamokat, szükségleteket s ezek folytán fellépő spontán tevékenységeket; típusokat állapít meg és állandóan figyeli a lelki fejlődést.

A lelki megnyilvánulásokat kétféle módon vizsgálhatjuk: a.) *Hogyan folynak le?* — Mi köztük a kapcsolat? Mi a törvényszerűség? b.) *Kutathatjuk az egyes lelki funkciók célját, feladatát.* Az előbbi vizsgálatával a *strukturális* lélektan, az utóbbival a *funkcionális* lélektan foglalkozik.

Claparède szerint — aki a kísérleti pszichológiában európai jelentőségű, — ha a gyermekre akarunk hatni, akkor funkcionális szempontból kell tekinteni a lelki jelenségeket. *A gyermek tevékenységét szüksége s érdeklődése irányítja.* Kérdés: hogyan lehet a funkcióvágyat az egyes tantárgyakkal kapcsolatban kielégíteni? Hogyan lehet szükségleteket, érdeklődést kelteni és levezetni?

A funkcionális neveléshez a gyermekpszichológia nyújtja az alapot. Megállapított tény, hogy a gyermekkor a gyakorlatozás és kísérletezés ideje. Hogyan tudja ezt a nevelő biztosítani, vagyis hogyan tudja a gyermek spontán tevékenységét kihasználni? — *A gyermekben rejlő s — a szükséglet érzetére — önmaguktól megnyilvánuló csírákat kell kihasználnunk.* Ennek végső fokon való keresztülvitele az, amikor a gyermek magának lesz munkaadója. A spontán megnyilvánulás a foglalkozás szerint igen különböző.

A cselekedet rúgója mindig valamely szükség-

séglet, vagy vágy. Mindaz tehát, ami alkalmas ennek kielégítésére, az érdekes, vonzó. Az eljárás-mód abban áll, hogy a gyermeket olyan helyzetbe juttatjuk, hogy funkciói spontánul megnyilatkozhassanak. A funkcionális gyakorlás módja, hogy valamely tevékenységet természetes kapcsolatában végeztetünk, vagyis oly kapcsolatban, amely alkalommal a tevékenység valóban az egyén céljait szolgálja. Az igazi cselekvések tehát mind funkcionálisak, azaz szükséglet a rúgójuk; s ha ezt szétromboltuk, megszűnik az igazi cselekvés is.

AZ ÉRDEKLŐDÉS.

Célkitűzéseinkben szerepel az egyéni képességek kifejlesztésének kíváncsága. Régi gondolat. Modern kifejtése *Claparède* érdeme.

Kifogásolható a régi iskola abban is, hogy mindenkitől azonos és egyenlő fokú képességet várt. Pedig igen sokszor a tanuló abban éli ki energiáit, hogy olyan tantárggyal töri magát, melyhez semmi érdeke nincsen. Így olyan energiái vesznek el, melyeket más területen bőven tudna gyümölcsöztetni. A sikertelenségnek — amit egyes területen erősen érezhet — velejárója lehet a munkától való idegenkedés, a munka meggyűlölése. Mindez sok meggondolásra ad okot.

Ma még e hibák megoldására irányuló reformok vagy tökéletlen gyakorlati próbálkozások, vagy még elméletileg is csak részben megoldottak. Az egysíkú pedagógiát a kettős kiterjedésűnek kellene felváltani. Vagyis a reformtevékenységeknek csoportosítani kellene a tanulókat nemcsak képességük mértéke, hanem tehetségük minősége szerint is.

E gondolat teljes megvalósítása t. k. az

egyenre szabott iskola volna, melyben az egyén szabadon választhatná az egyéni képességeinek kifejlesztésére leginkább alkalmas tantárgyakat. A jelenlegi helyzeten úgy lehetne segíteni, hogy minimálisra csökkentenénk a kötelező órák számát és így a fennmaradó energiát fakultatív tárgyakal való intenzívebb foglalkozásra fordíthatná.

Ez a probléma ma a pedagógusok kedvelt vizsgálódási tárgya és nem lehetetlen, hogy ilyen — vagy hasonló — módon fog kialakulni a jövő iskolája.

Azonban a jelen iskolájában is jó meggondolnunk: az iránt érdeklődünk, ami szükségletet kelt bennünk. Az érdeklődés felkeltésekor feladatunk szükségleteket ébreszteni. Minden életkornak, a lelki fejlődés minden fázisának megvan a maga szükségletrétege. Ismernünk kell a lélek fejlődését, mert csak így tudjuk munkánkat a gyermeki lélek szükségletrétegével összhangba hozni.

A JÁTÉK ÉS A MUNKA.

A szükségletből kiindulva az érdeklődéshez kapcsolódó gondolat a játék. — Sokan igyekeztek már meghatározni a játék fogalmát (mint pl. Spencer, Groos, Carr, Claparède, Lippmann, Ch. Bühler), de nem igen sikerült; s nem is könnyű elhatárolni a munkától. Annyi azonban bizonyos, hogy *a játék önmagáért történő tevékenység, mely fokozott mértékben — szinte öntudatlanul — koncentrálja minden erőnket az illető tárgyra, vagy folyamatra és e hozzáfurdulás kellemes érzéssel jár.*

E meghatározás érvényes lehet a munka fogalmára is. Azonban míg a játék *önmagáért* van,

célja tehát *immanens*, addig a munka célja mindig a *tevékenységen kívüli*, azaz *heterogén*.

Az élet a munka színtere. Az iskola pedig maga az élet. Hogyan lehet mégis, hogy nagy fontosságot tulajdonítunk a játéknak? — Figyeljük csak meg játék közben a gyermeket! Minden igyekezetét, legjobb tudását az illető tevékenységre összpontosítja. Nem érez fáradtságot, hiszen lelkét sajátos öröm tölti el.

Játék segítségével tudunk kapcsolatot teremteni — főleg kisgyermekeknél — az iskola és az élet között. Ezáltal tudunk érdeklődést kelteni. A játék szükséges ahhoz, hogy szükségleteit kielégítse, de egyben a jövőt is előkészíti. Szereti a gyermek, mert oly szükségletét elégíti ki, mely az élet kifejlődéséhez szükséges. Jó azért is, mert kezdetben a gyermek csak így tud igazán elmélyedni. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az iskolát játéktéré kell átalakítani.

A játék nem öncél, csak *eszköz*; az érdeklődés felkeltésének egyik módja — főleg kisebb gyermekeknél.

Az újkor pedagógiájának elengedhetetlen feltétele volna tüzetesen megvizsgálni azt az állandó feszültséget, mely a növendék és a nevelő között fennáll a nevelés aktusában. Ennek egyik oka az, hogy a nevelő célkitűzései sokszor beleütköznek a gyermeki lélekbe. Pl. a gyermek még nem tudja értékelni a munkát úgy, mint mi. Az ő számára értéktelen a távolabbi célkitűzés. A jelenben él s életét a jelen szükségletei és az ezekből fakadó pillanatnyi érdeklődések határozzák meg. A *nevelői művészet egyik megnyilvánulása, hogy a kívül álló nevelési célkitűzést hogyan tudja a növendék számára bensővé tenni*, hogyan tudja a gyermek fejlődési fokának megfelelően csomagolni.

Pedig csak így lehet elérni, hogy munkánkkal a gyermek jelen szükségleteit kielégítjük és egyben a jövő útját egyengetjük.

Az új iskolákat jellemzi, hogy szabad tér jut a tanuló szubjektív világának a megnyilvánulására. Ez pedig elengedhetetlen feltétele a gyermek spontaneitásának, öntevékenységének. Tanításunk a gyermek szellemi öntevékenységén alapszik. Az érzéki észrevétel nem azonos a tárgynak passzív visszatükrözésével, hanem szükséges ehhez hozzájárulásunk, vagyis szükséges a tárgy lelki képének egyéni, aktív kialakítása. A tárgyak ilyen felfogását az teszi lehetővé, hogy a gyermek a szemléletet tevékenységével, mozgási motívumaival teszi sajátjává. A passzív szemlélet tehát még nem juttat ismerethez, hanem csak a tevékeny feldolgozás, a hozzájárulás, mellyel a gyermek egyénileg fogja fel a tárgyat. Azonban a gyermekek tevékenysége nem jelenti a tanító passzivitását. A tanító érdekes megfigyeléseket tehet a tanulók munkája közben. Felhasználhatja e pillanatokat, amikor a gyermek önfeledten merül el munkájában. Kikutathatja azokat a pszichikai rúgókat, melyeket a munka anyaga és feldolgozása a tevékenység folyamán kivált a növendékben. Azt a szellemi teljesítményt, mellyel a gyermek a munka folyamán előkerülő (szellemi és fizikai) nehézségeket megoldja, *munkatechnikának* mondjuk.

Kérdés: a munkatechnika befolyásolja-e a gyermek érzelmi és akarati világát? S ha igen, mennyiben? Miféle érzelmi rúgókat mozgat meg? Fokozza-e önerejét, önbizalmát? Vagy a megoldás sikertelensége kedvetlenné teszi? — Bizonyos, hogy keletkeznek a gyermekben emocionális megmozdulások és ezek hatással vannak a lelki élet alakulására. — E kérdésekre ma még nem adha-

tunk bebizonyított feleletet. Ezeket az elemeket, melyek a gyermek lelkében, a *munkaélményben* felmerülnek, a gyermeklélektani kutatások még nem tisztázták. Ezek ma még irracionális elemek, a gyermeki lélek rejtett megmozdulásai.

ALKALOMSZERŰSÉG ÉS SZABADSÁG.

A munkaiskola a gyermek spontaneitásán épül fel, nem zárkozhatik el az *alkalomszerűségtől* sem. U. is a gyermek spontaneitása legszembe-
tűnőbben ilyenkor nyilvánul meg. E gondolat különböző mértékben valósítható meg; az ötletszerűségtől kezdve számtalan változata lehetséges. Azonban csupán erre építeni fel a tanítást hiba volna, sok pedagógiátlanságra vezethetne, (mint pl. rendszertelenség, hézagosság, zavar, stb.) Az alkalomszerűség határára nem állíthatunk fel értéket, mert ez sok körülménytől függ. (Pl. az oktatás színvonalától, az iskolatípustól, a végzendő anyag természetétől, terjedelmétől, a tanártól, tanulóktól, stb.)

Általában azonban megjegyzendő, hogy a munkaiskola — a régi iskolával ellentétben — szabadságot kíván mind a tanár, mind a növendék számára.

Szabadságot jelent a tanár részére; nem kívánja, hogy a tananyag rabszolgája legyen, szabad változtatást enged. Ez lehetséges oly módon, hogy a gyermeket közvetlenül érdeklő részeket bővebben tárgyalja, a jelen szükségleteinek megfelelőleg kibővíti, vagy a régiekből elhagy, a magyarság értékeit kiemeli. S a szabadság megkívánja azt is, hogy néha-néha legyen olyan óra is, amikor tisztán a gyermekek élete alkotja a beszélgetés tár-

gyát. A hetenkénti osztályfőnöki órákat nálunk is hasonló okokból vezették be a középiskolákba.

A *tanulók szabadsága* külsőleg is kifejezésre jut. A merevséget felváltja a természetes magatartás. S a tanuló szabadon közli gondolatait. Szabadságot adunk a gyermek nemes gondolati-, érzelmi-, s akaratvilágának megnyilvánulására. A munkaiskola levegőjének, s a bizalom felkeltésének a társalkodó tanalak felel meg. S viszont a bizalom elengedhetetlen feltétele annak, hogy a gyermek szabadnak érezze magát. A fent jelzett társalgási órák is elősegítik a bizalom felkeltését. Ez azonban nem lehet meddő beszélgetés, hanem egy-két kérdéssel a tanár célszerű irányba tereli, majd háttérbe vonul. A szabad társalgás, általában a szabadság mérsékelt meghonosítása, nagy mértékben fejleszti az öntevékenységet, az önálló kritikát.

Kérdés, hogy a gyermek spontán lelki erőinek kifejlesztésére miféle tanítási forma a legkedvezőbb? A *kérdve-kifejtő* tanalaknál — mely legalkalmasabbnak látszik — a tanító határozza meg nemcsak a munka célját, hanem a megoldás menetét, sokszor még az eszközöket is. Így tehát a gyermek felelete nem mondható spontánnak, t. i. a tanító kérdése határozta meg. E tanalakot tehát ki kell még egészítenünk. A gyermeknek magának kell éreznie indítékot a cselekvésre. Indítékokat, szükségleteket kell keltenünk. Ennek egyik eszköze a *problematikus tanítás*. De viszont nem taníthatunk problémákat.

Igazi problémákat nem taníthatunk az alsó és a középsőfokon. Ezekkel a tudományok foglalkoznak. Azonban módunkban áll a már igazolt ismereteket úgy csomagolni, hogy a gyermeket

probléma elé állítsuk, melyet vagy őnmaga old meg, vagy a segítségünkkel.

A TANÍTÁS LÉLEKTANI FELÉPÍTÉSE.*

A munkaiskoláról szólva, feladatunk új lélektani alapokon felépíteni a tanítást.

I. E l ő k é s z í t é s.

1. Tanításunk kiinduló pontjául — mint minden öntevékenység alapját — állapítsuk meg az *élménynyújtást*. E mozzanatot tanítási anyagunk természete szerint mondhatjuk hangulat-, vagy érdeklődéskeltésnek, szemléltetésnek, stb. Fontos, hogy ez valóban élmény legyen, vagy legalább úgy tűnjék fel. Keletkezzenek a gyermekben vágyak, szükségletek, feszültség, melyet tanításunk folyamán feloldunk. Nem fogadhatjuk el az alkalomszerű oktatás kívánalmát, bár így volna talán legjobban biztosítva az élményszerűség. Helyes, ha a tanító maga ébreszt a gyermekben szükségletet, vágyat, feszültséget, érdeklődést. Számptalan alkalom kínálkozik a legsikerültebb érdeklődéskeltésre. Ügyesen fel lehet használni — a sok közül csak ezt említve — a gyermek feladat-szükségletét.

2. *A gyermeket probléma elé állítjuk.* Ez a célkitűzés. Ezt is a gyermek végzi, hiszen az ő lelkében keltettünk feszültséget. Ő maga is lát problémákat, s kívánczik a feladatot megoldani. Fontos, hogy vizsgálódásai alkalmával helyes irányba tereljük érdeklődését. Arra kell törekedni, hogy minden gyermek világosan lássa az órán végzendő munka célját.

II. T á r g y a l á s.

1. *A kutatás, a vizsgálódás fokozata.* A kitűzött cél megoldására a gyermekek keresik a megoldási módokat. Természettudományokban kauzális, a történelemben genetikus, egyéb szellemtudományokban kultúrfilozófiai összefüggést kutatnak. A gyermek okoskodik, kísérletezik. Fontos, hogy minden gyermek megértse a megoldási lehetőségeket s azok közül a legcélszerűbbet válassza. A tanító háttérben van, okoskoddtat. Itt nyilvánul meg talán leginkább a gyermek önálló okoskodása.

2. *A probléma megoldása.* Miután mérlegelte a tanuló a megoldási lehetőségeket, a legcélszerűbbet kiválasztotta, most kísérletezik, kutat, kísérletein esetleg módosít, következtet mindaddig, míg feladatát meg nem oldja.

3. *Ellenőrzés, bírálat.* Elengedhetetlen feltétele minden ítéletalkotásnak. Tehát a gyermek is csak akkor tesz magáévá valamely igazságot, ítéletet, ha önmagát ellenőrizte, s így igazáról meggyőződve maga is szubjektíve hozzájárul. — Az önbírálat után következik a nyelvi kifejezés. — Az önkritikát célozza már az is, amikor a munka elején a gyermek vizsgálódásából kizárja a téves forrásokat. — Így megszokja az önbírálatot s mások helyes megítélését. Fontos, hogy a bírálat legfőbb szempontjait szem előtt tartsa. Ezek: a.) helyesen fogta-e föl a problémát; b.) számbavette-e a megoldási módokat, s azok közül a legmegfelelőbbet választotta-e; c.) helyes-e a szellemi munkája és d.) megfelelő nyelvi formába öntötte-e munkája eredményét.

III. R e n d s z e r e z é s é s b e g y a k o r l á s.

1. Lelki egységünk megkívánja, hogy az új

ismeretet a szellem rendező erejével elraktározzuk a tudatban ; így alkalmas időben sikerül reprodukálni, vagy alkalmazni.

2. A begykorlásnak sok módja lehetséges. Itt látja a gyermek munkájának gyümölcsét. A gyermek fejlettségi fokának megfelelően illesztjük az ismeretet lelkébe. S ha mély nevelői gondolatok felmerülnek, azokat elmélyítjük. —

A munkaiskola szellemében történt megoldási kísérletek.

(ÚJ-ISKOLÁK.)

A mult század utolsó éveitől kezdődőleg találkozunk olyan intézetekkel, melyek a munkaiskola szellemében működnek. Ezek bár elszigetelt jelenségek, eredményük mégis befolyásolólag hat a munkaiskola kialakulására.

Az új iskolákat jellemzi, hogy a gyermek van a középpontban. A multban a tananyag volt a centrális tényező, most pedig a gyermeki lélekből indulunk ki s azt vezetjük célja felé. Ez igen jelentős újítás és ez az egész tanítói munkának az átkapcsolását követeli. E változtatás az alábbi rendszerekben sem történik simán. Azoknál is igen nehéz, akik elméletileg tiszta fogalmat alkottak a munkaiskoláról. U. is mostmár nemcsak a tanítási anyagról kellene tanmenetet készíteni, hanem a gyermekről is szükséges volna jellemrajzra. Ez pedig mély pszichológiai képzettséget kíván, melylyel kevesen rendelkeznek. Sok, finom érzékkel megszerzett tapasztalat is segíthet. Továbbá: a gyermekkel is vezettethetünk önmagukról jellemrajzot. — Ilyen próbálkozásokkal is találkozunk.

Ez általános megfontolása után néhány típust fogunk vázolni.

DECROLY RENDSZERE.

Orvos. 1901-ben alapított iskolát abnormális gyermekek számára, 1907-ben pedig egészségesek részére. Iskolájának alapja az *érdeklődés*. Meghonosítja a közös munkát, mely a „kedélyre neme-

sítőleg hat.“ A gyermekek — érdeklődés szerint — csoportokat alkotva dolgoznak, laboratóriumokban kísérleteznek, szakkönyvtárakban olvasnak. Érvényesül a szabadság. A cselekedtető eljárást gyakran alkalmazza. Fontos a kézimunka. Módszeres fokozatai: szemlélés, gondolkodás, cselekvés. A gyermekek ismereteiket természetes úton sajátítják el. Bizonyítvány helyett jellemrajzot ad.

MONTESSORI ISKOLÁJA.

A fogyatékos gyermekeket akarta segíteni, gyógyítani. Beható pszichológiai és pedagógiai tanulmányokat folytatott. Tapasztalatait a normális gyermekekre is alkalmazta. 1906-ban szervezi meg kisdudóvóját. Szerinte a gyermekben megvannak az önnevelés kifejtéséhez szükséges csírák és ezek önmagukban is elegendők, hogy kedvező környezet segítségével a gyermek kifejlődjék. Nincsen osztály, hanem munkaközösség. Hiányzik az órarend, fegyelmezés, magyarázat és kikérdezés.

A gyermekek *érdeklődése* az irányadó. Érvényesül a szabadság. A tanulók tetszés szerint választják foglalkozásukat. Magukat fejlesztik, nevelik; önkéntelenül tanulnak. — A tanító csak segít.

Montessori rendszerének árnyoldala, hogy a növendékben csak jó diszpozíciókat tételmez fel; ellenben megelégedzik arról, hogy számtalan kedvezőtlen átöröklési csírákat is hozunk magunkkal. A nevelésnek tehát nemcsak az a feladata, hogy a kedvező diszpozíciókat kifejlessze, hanem az is, hogy a károsakat elnyomja.

Montessori iskolájának és a Decroly-rendszernek, sőt csaknem valamennyi új-iskolának is hibája, hogy túlzott jelentőséget tulajdonít az érdeklődésnek. Az igaz, hogy minél többet tudunk a gyer-

mek érdeklődésére alapítani, annál eredményesebb lesz a tanításunk. — Ezzel szemben azonban az is megfontolandó, hogyha csak a gyermek érdeklődésére alapítjuk az oktatást, akkor ez kényelmességre vezet. Továbbá: a műveltségi anyag felhalmozódása nem jár párhuzamosan az érdeklődés fejlődésével, kiszélesedésével. A kultúra területe hatalmas s az egyéni érdeklődés igen változó és nem ritkán nagyon szűk. Végül pedig jó meggondolnunk azt is, hogy oktatásunkban kell lenni mindég egy olyan pontnak is, mely feladatot, mely „kellést” jelent a növendék számára. Az érdeklődésen kívül tehát feladat is szükséges.

A DALTON-TERV.

Montessori tanítványa, Parkhurst Helén e terv kidolgozója, melyet ő az első alkalmazási helyéről, Dalton északamerikai városról nevezett el. 1920-ban alapított egy koedukációs elemi iskolát.

E módszer a gyermekek önálló ismeretszerzésén alapszik. Osztálytermek helyeti szaktermekkel találkozunk. Ezek már erősen laboratóriumi jellegűek. A tanulók egy félévre kapják meg a végzendő munkanyagot, melyet a tanár utasításával végeznek el. Minden feladatot megfelelő szakhelységben kell végezni. A tanuló segítséget kérhet a társaitól is. A szaktanár irányít. Havonta van a tanárnak és a növendékeknek együttes konferenciája, ahol egyes kérdéseket tisztáznak. A tanár helyesbít, megbírálja a feldolgozott munkát. Cél: a tanulást individuálissá tenni. Minden gyermek érdeklődése szerint választja meg foglalkozási tárgyát.

A gyermekek egyéniségük szerint haladhatnak. Az individuális nevelés elősegíti a gyermek

aktivitásának a kialakítását. Iskolája *öntevékenységen* alapul. Alkalma van a gyermeknek ötletre, találékonyságra, önállóságra. Nincs kényszerítő parancs, csak segítés. Az önállóság megvalósul a munka elvégzésében, a felelősségben, az időbeosztásban. A társas erények kifejlődésének széles tere nyílik (önzetlen szolidaritás fejlődik ki).

Azonban számolni kell azzal is, hogy a szaktermék kiváló szakembert és pedagógust kívánnak. Ezek pedig ritkák. Az ilyen iskolák nagyon drágák; az államok mai helyzete szerint legfeljebb Amerikában valósíthatók meg.

A Dalton-tervnek nagyon sok faja, nagyon sok változata van. Egy leányintézete is van.

WINNETKA-RENDSZER.

Tanulói naponta 2 órát foglalkoznak közös — általános műveltséget szolgáló — ismeretekkel, 3 órát foglalkoznak választott tárgyaikkal. Nincsen osztályrendszer. A tanulók tehetségük szerint vannak elosztva. Ha valamelyik elvégezte egy csoport tárgyaiból az előírt anyagot, átmehet a következőbe. Így *a tehetségesek gyorsabban haladhatnak*. S ha a minimális általános tudást elsajátították, akkor a hajlamuk szerint választott tárgyban elmélyednek. Kísérleteket, összejöveteleket, megbeszéléseket, vitákat tartanak, ünnepeket, kirándulásokat rendeznek; általában tehát: közös problémákat oldanak meg.

DEWEY.^a

Főleg mint filozófus nevezetes. Gondolatai Észak-Amerika világnézetére befolyásolólag hatottak. S viszont az amerikai világnézet mind erő-

sebben érezteti hatását Európában is. — Mint pedagógus, a munkaiskola egyik főképviselője.

Vizsgálja a társadalom életét. A *fejlődést* mindenütt megtalálja. A világ és a lélek is fejlődik. A fejlődés nem a gondolatban, hanem a cselekvésben nyilvánul meg. A pragmatizmus hirdetője. A gondolat csak a cselekvés eszköze (— ellentétben a görögökkel). Az aktivizmus híve. Alkotni, cselekedni, sikert aratni — ez az élet célja.

A demokrácia szerinte életérzés; ipari és gazdasági rendszertől meghatározott életforma, életérzés. A társadalmi csoportok egyenlőségét kívánja. Az egészséges demokrácia követeli az egyén teljes kihasználását. A társadalmi életben mindenki egyenlő eséllyel induljon. (Pl. Nincs születési előjog stb.)

Miben áll a *szabadság*? Az érvényesülés lehetőségében. (Amerikában nincsenek kasztok, mint pl. Indiában.) Azonban láthatjuk, hogy még ma sem tudta a „szabadság” felszabadítani az embert a tőke hatalmától. Szabad az ember, de nem ütközhet bele a nagytőke hatalmába. A „szabad”-verseny eredményezte a burzsoáziát, melynek eszméje a telt zseb. — Az amerikai nagytőkés irgalmatlanul önző. — Itt van a legnagyobb ellentét az emberek között.

A nagy vagyoni ellentét szülte a proletariátust, a kézimunkások, a nincstelenek rétegét.

Nemcsak a jótulajdonság szabadult föl, hanem a rossz is. Nincs erkölcsi gát. Amerikában vannak legjobban kiszolgáltatva az emberek. Módszerükben aljasak, elnyomják azokat, akik jogos követeléssel lépnek fel. A demokráciát tehát Dewey igen egyoldalúan tünteti fel.

A *fejlődést a nevelésre is alkalmazza*. A nevelés is élet. A régiek szerint: előkészítés az élet-

re. Ő ezt nem fogadja el. A gyermekkor is élet-darab. Tehát nem szabad a nevelést csak elő-készületnek tekinteni. U. is a növendék is éli a maga sajátos életét.

Nem fogadja el a német felfogást sem, mely szerint a pedagógia a mult kultúrkincseinek a megismertetése, átadása. Ő a jövő embere, s a jövőben keresi a tökéletességet. „Ha az érdeklődés a multban van, akkor eltompul a jelen iránt való fogékonyság. A mult a jelen vetélytársa lesz.“ Jelenért élőket akar nevelni.

A nevelés célja az egyén és a társadalom határtalan fejlődése. Nem tekinthetjük a nevelést előkészületnek azért sem, mert akkor a jelen nagy értéke veszendőbe megy. S mivel a jövő — mint célkitűzés — a gyermekre nézve nem hatásos, azért a nevelést a növendék meglévő tulajdonságaira kell alapítani. A nevelés célja tehát: a gyermek meglévő erőinek a kifejlesztése. Ki kell fejleszteni annyira, hogy megközelítse a tökéleteset. A nevelés: a kifejlesztés elmélete.

A nevelés akkor helyes, ha az élet folyamatába beilleszkedik; vagyis, ha a gyermek természetes erőin alapszik. (Pl. ha a gyermek maga választja meg cselekedeteit, s nem az órarend, vagy a tanító). Benső célt kell választatni, nem pedig külsőleg erőszakolni a gyermekre. A gyermek munkájának problémában haladónak kell lennie, mindég látnia kell újabb célokat. A tanító csak segít, elhárítja az akadályokat. A tanulók öntevékenysége a fontos.

A megismerés, a gondo'kodás: cselekvés. Mit jelent pl. a kulcsot megismerni? Annyit, mint megtanulni a kulcsot használni. Tehát már a tárgy használatában benne van az ismeret. Csak az olyan

ismeret értékes, melynek valami gyakorlati haszna van.

Az igazi gondolkodás nem más, mint viaskodás a problémákkal. Ez a megismerés természetete. Ebből arra következtet: az iskolának is feladata, hogy az önálló, a tevékeny gondolkodást, a problémalátást kifejelessze.

Szerinte azonban — s itt ellenmondás van — az olyan tudósnak is van létjogosultsága, akinek a tudománya passzív. „Gondolkozni magáért a gondolkodásért is szükséges.” Ezáltal a gyakorlati életből is felszabadítjuk magunkat. Ebből nagy haszon származik, u. is így gyakorlati életünk is gazdagabb, gondolatokkal telítettebb lesz. Az elvont gondolkodás is értékes. Nincs különbség tehát az elméleti és a gyakorlati tárgyak tanítása között.

A munkaiskola és Dewey iskolája rokon. Mindkettő abból indul ki, hogy a megismerés akkor értékes, ha a növendék munkája. Fontos a gyakorlati megismerés. Szerinte pl. az állatok megismerése úgy gyümölcsöző, ha a gyermekek tenyésztenek állatokat. Fontos szerepe van a kéznek is.

Sokat foglalkozik az *érdeklődéssel*. Említi, hogy az érdeklődés nem lehet tanításunknak a befejezője, eredménye, mintegy a virága, hanem ez az alapja. A növendék csak úgy tud igaz benső erőt kifejteni, ha lelki szerkezetében benne van az illető tárgy. Érdeklődéssel a benső figyelmet is ki lehet fejleszteni. Ha valakinek problémája van, az izgatja, tevékenységre ösztönzi, cselekedeteit determinálja. Jelentős tehát a problematikus tanítás.

A tanulás módszere: a kutatás; nem befogadó, hanem aktív. E módszer feltételezi, hogy a gyermekben megvannak a következő képességek: érdeklődés, problémaérzék, jó megfigyelőképesség,

kitartás, önzetlenség, hajlékony értelem, egyenes-ség, igazság, felelősségérzet, odaadás, stb.

A tanítási tárgyak nevelői értékükre vonatkozólag mondja: minden tárgy nevelői értéke attól függ, hogy mennyiben segíti elő a tökéletes ember kifejlesztését. Így pl. a földrajzból csak azt kívánja tanítani, ami az emberrel szoros kapcsolatban van (emberföldrajz). Mindent az emberrel kapcsolatban tárgyal. A történelem legyen kulcs a jelen megértéséhez. Tanításakor a jelenből induljunk ki és így haladjunk visszafelé. Legyen oknyomozó és ne pedig szépirodalom. A nyelvek tanításában fontos a készség. A filozófia célja, hogy egységessé tegye a tapasztalást s ezáltal irányítani tudjuk felfogásunkat, gondolkodásunkat, így lesz hatalmunk a Földön. Általános műveltséget adó iskolákat kíván.

I s k o l á j a.

Iskoláját munkaiskolának nevezi. Főleg kisgyermekkel foglalkozik. Kisdedóvója k. b. 24 gyermekből áll. Iskolája t. k. csak előkészítője az igazi tanulásnak. Célja: játékkal gazdag tapasztalatok szerzése. A gyermekek 3—9 évesek és ez idő alatt 6 fejlődési fokozaton mennek át. Az első fokozaton még minden játék, nincsen semmi megkötöttség. Második kör a mese. A harmadik fokozat középponti gondolata a szociális élet (6—7 év). Megismer a gyermek törvényeket, igazságokat. Jelentős a természet megfigyelése. Reális lesz. Fontos a természet és a gazdaság megfigyelése, megismerése. Megkezdődik az írás-olvasás tanulása. A negyedik szakaszban (7—7.5 év) megismerik a társadalmat mozgó tényezőket. Az ötödik csoportban (7.5—8 év) már okok iránt érdeklődnek. Az utolsó fokozaton pedig (8—9 év) megismerik

városuk történetét. Tapasztalataikat összefoglalják és rendszerezik. Az ipart, a kereskedelmet szélesebben is megismerik. Tárgyaikban földrajz, történelmi olvasmányok, zene, hangjegyolvasás, ritmikus gyakorlatok szerepelnek.

Mindez tehát csak bevezetője az iskolának.

BLONSKY SZAKISKOLÁJA.

A munkaiskola erős vitát idézett elő a pedagógusok körében. Szélsőséges irányzatok keletkeztek. Ilyen Blonszky orosz pedagógus szakiskolája is. Nála a munkaiskola már termelő iskolává alakult, melyben a hasznosság vezet. Kettős célt igyekszik megvalósítani: a gazdasági produktív munkát és a politikai párharcos nevelését. Iskolája teljesen beolvad a gazdasági és szociális organizmusba; egy-egy gyárhoz, vagy üzemhez kapcsolódik. A növendékek tevékeny tagjai az üzemnek. Blonszky szerint a gépek századában a munkaiskolát a termelőiskolának kell felváltani. Célja, hogy bevezesse a gyermeket a modern ipari kultúrába, amely biztosítja az ember uralmát a természet felett. A nevelés célja tehát a jó szakmunkás.

Ez az irány figyelmen kívül hagyja azt, hogy az embernek lelke is van és a léleknek is megvannak a maga speciális szükségletei.

HERMANN LITZ.

Életreformátor. Reformjának a nevelés csak egyik része, egyik programja. Tehát nem a pedagógus benső kényszerűségéből lett nevelő. Nem szakpedagógus, hanem társadalomreformátor szeretett volna lenni. Kiváló pedagógiai érzék vezette.

Ideálja a teljesen egészséges ember Nem is-

mer el külső megkötést. Benső parancsot kíván, amelyet a jó szokások irányítanak. Terve: megteremteni egy jó közfelfogást. Jelentős nála az opozíció, az ellenzéki szellem, mely a társadalom és a régi iskolák ellen irányul. Főleg a nagyvárosok ellen kelt; ki a vidéki élet értékét hangoztatta.

Nagy jelentőséget tulajdonít az *érzelem* nevelésének. Iskolája a természetben volt. Rendszeresen volt közös ének, zene, épületes olvasmány, hírlapi cikk, regény, történeti előadás és közösen vitatkoztak a lenyugvó Nap biborfényénél, vagy az égkárplít csillagmécseseinél.

Szellemi művelődés terén hiba volt a szétforgácsolódás. Heti 36 órában 14 tárgyat kellett tanulni. Ennyi tárggyal lehetetlen egyforma odaadással foglalkozni. Nem adott bizonyítványokat. Tanítványai az iskoláján kívül szerezték meg. A vizsgáztatók elismerik, hogy azoknak, akik intézetből kikerültek, általánosabb és alaposabb ismeretük van, ítéletük erős, a vitatkozásban biztosak. Litz szerint ez annak az eredménye, hogy keveset tanít, de kifejti az egészséges, a biztos ítéletet. Intézetei Németországban 1930-ig fennállottak.

Új gondolat nála: a közösség által való nevelés. Számtalan igen értékes erény csak a közösségben fejlődik ki (mint pl. a felelősség, becsületérzés, szolidaritás, őszinteség). Munkatársa, segítője volt növendékeinek. S ez erkölcsileg nagyon fontos.

LAY.

Alapgondolata: *nincsen szellemi felfogás akaratí tevékenység nélkül*. Mindennek alapja a mozgás. A gyermeket sem kárhoztathatjuk passzivitásra, hanem cselekvő ösztöneire kell építenünk. Meg

kell teremteni a szellemi és a fizikai munka között a kapcsolatot. Nem áll meg a kézimunkának tantárgyként való bevezetésénél, hanem mint általános nevelő-eszközt kívánja a tanításban megvalósítani. Ezzel akart kapcsolatot teremteni az egyes tantárgyak között. Tehát cselekvő iskolát kíván, ahol a szellemi és fizikai mozzanatok átjárják egymást. Állandóan ügyel, hogy a tanulók munkája ne fadjuljon csupán mechanikai ügyességgé.

Gondolatai meghódították Japán pedagógusait, akik gyakorlatilag igyekeznek megvalósítani elveit.

FERRIÉRE.

A francia pedagógiában a német *Arbeitschule* *aktiviskola* nevet nyert. Főképviseelője Adolf Ferrière. Nevelésének célja: *a valódi személyiség* szolgálata. Ennek legfőbb eszköze az *alkotó munka*, mely a lélek spontán tevékenységéből fakad s így a gyermek természetének legjobban megfelel. Az aktív iskolában a gyermekek maguk gyűjtik össze az adatokat s a tanító vezetésével dolgozzák fel. A tanulásban fontos a problémalátás és problémamegoldás. A tanítónak csak segítő szerepe van. A kézimunka fontos, de nem öncél.

A francia aktív-iskolában új mozzanat — a némettel szemben, — hogy *kiemeli a gyermek biológiai fejlődését* és a tanítás rendjét a gyermeki lélek fejlődési mozzanataihoz alkalmazza.

HAZÁNKBAN.

A különböző pedagógiai törekvéseknek új irányt adott a gyermektanulmány, mely a század végén erős lendületnek indult s csakhamar értékes

eredményekkel mutatott rá a nevelő-oktatói eljárások gyöngéire. Ezek a lélektani eredmények hazánkban is reformot követeltek.

Montessori rendszerét 1913-ban ültetik át hazánkba. Budapesten a Mária Misszionárius Nővérek kisdedovója e szellemben működik. Nemesné Müller Márta brüsszeli iskolája 1915-ben „*Családi iskola*” néven Budapestre kerül (I. ker. Tigris u. 41). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság támogatásával 1915-ben megkezdí munkáját az „Újiskola” (I. ker. Bíró u. 16.) Igazgatója Domokos Lászlóné. Eleinte csak elemi, később már középiskolai tanulókkal is foglalkozik. Az iskola a gyermek fejlődésében és érdeklődésében megnyilvánuló természetes erőkhöz és spontán alkotó tevékenységükhöz alkalmazkodik.

Montessori szellemében működik *Burchard-Bélaváry Erzsébet* — nem régen megnyílt — iskolája is. Ugyancsak ilyen szellemben működik a Hermina-úti záda elemi, újabban polgári iskolai fokozata is.

A Mester-utcai Irányító Fíú és Leány-polgári a munkaiskola elveit igyekszik megvalósítani.

A kőszegi Gyuráts Ferenc Ág. hitv. Leány-líceum szaktermek szerint működik.

A munkaiskola szellemében működik Szege-den a „Kerti iskola”. Vezetője *Várkonyi Hildebrand*.

Az új-iskolákhoz tartozott Nagy E.-nének a „Walddorfschule” mintájára szervezett iskolája. Azonban ez már meg is szűnt.

Ezen iskolák célja, hogy a helyesnek vélt külföldi próbálkozásokat kellő megfontolással és a magyar szellemhez való megfelelő átalakítással a magyar talajba átplántálják.

A munkaiskola kritikai vizsgálata.

A munkaiskola ma még az erjedés benyomását teszi. Tehát nem kiforrott rendszert vizsgálunk, hanem kialakulásban levő típust. Eddigi ismertetésünkben t. k. kritikai állásfoglalásunk is bennfoglaltatik. Itt tehát csak néhány fôgondolatot említünk meg.

A munkaiskolát a kor szükséglete és a lélektan új eredményei hívták életre. Az élet többoldalúvá, színesebbé vált. Ma tehát jobban érezzük az iskola uniformizáló hatását, mint régen. E hiányt az új-iskola úgy akarja megoldani, hogy nem kívánja mindenkitől u. azt a hatalmas ismeretanyagot, hanem a materiális tölcsezés helyett a formális erők képzését igyekszik elősegíteni, ezt tartja fontosabbnak. Valószínű, hogy az ilyen iskolából kikerült egyén kisebb emlékezeti tudással fog rendelkezni, de pl. ítélete biztosabb, lényeglátása mélyebb, analizáló-szintetizáló képessége gyorsabb, mélységlátása alaposabb lesz. Viszont ezeket az erôket az élet bármely területén gyümölcsöztetheti; értelmi téren tehát „tüchtig“, azaz helyálló lesz. Meggondolandó az is, hogy az iskola által nyújtott tudásösszegnek a legnagyobb részét úgyis elfelejtjük; ellenben tartósabb az a képességünk, az az energiánk, amellyel magunkévá tesszük. A munkaiskola hívei tehát a formális és a materiális képzés mérlegét inkább az elôzô javára billentik. — Valószínű, hogy a kultúra fejlesztésében sem azoknak volt elsôrendû szerepük, akik élô lexikonok voltak, hanem inkább azoknak, akiknek a szellemük friss volt, akik képesek voltak újabb meglátásokra, viszonytalálásra, stb.

Látjuk tehát, hogy a munkaiskola a mult iskoláinak egyoldalú materiális képzése helyett a

szubjektumot tette központi gondolattá, vagyis nagy jelentőséget tulajdonít az egyéni adottságoknak, képességeknek.

Azonban nem szabad túlozni! Mert igaz ugyan, hogy tanításunkban fontos, hogy tekintettel legyünk arra, akit nevelünk. Ismernünk kell a gyermek lelkiületét, szükségleteit, fogékonyságát, irányulásait, érdeklődését.

De soha ne tévesszük szem elől, hogy a gyermek világán kívül van egy más, egy különálló világ, az értékek, a kultúra világa. S a kultúrkincsek „kellést”, áthagyományozást, örök időkre való fennmaradást követelnek. Jelentős tehát a kultúra világa is. A nevelő-oktatás szerencsés megoldásában tehát a szubjektumot, az egyént és a kultúra elemeit szerencsés szintézisbe kell hozni. Meg kell tanítanunk a kultúra elemeit olyan módszerrel, hogy (ahol csak lehet) alapul véve a gyermeki lélek természetét, vezettjük e kultúrkincsen át a tökéletesedés felé.

A munkaiskolát a világháború utáni lélektan eredményei (mint pl. a fejlődés egyetemes törvényszerűsége: a differenciálódás és koncentráció törvénye; s a részletkifejlődések számtalan meglepő eredménye) szerint tökéletes módszertani elvnek tekinthetjük. A lélektan az 1900-as évektől kezdődőleg hatalmasat fejlődött. — Lényegesen megváltoztatta a gyerekekről alkotott felfogást; rámutatott a gyermeki léleknek eddig ismeretlen alapjaira, rétegeire, funkcióira; s mindez hadat üzent a kagyományos tanítási módszernek, annak megváltoztatását, új eredményeken való felépítését követelte.

A munkaiskolát az új lélektani eredmények alapozzák meg. Azonban túloznánk, ha úgy tennénk fel a munkaiskolát, mint egyedüli helyes

methodikai eljárást; u. is nem lehet minden tanítási egység alkalmával megvalósítani. Legkevésbé lehet ilyen módszerrel tanítani a történelmet. A szellemtudományi tantárgyak sajátos természetéből következik, hogy ezeknél közölnünk kell. — E módszer sem tekintendő tehát egyedülnek hanem az adottságoknak megfelelően — tanításunk legjobb eredménye érdekében — más módszerekkel változtathatjuk.

A munkaiskola — mint módszertani követelmény — a tantervek mai kívánalmai mellett teljes mértékben nem valósítható meg. A munkáltató, a gondolkodtató módszer u. is több időt kíván, mint a közlés. Ezért redukálni kellene a tantervek anyagát. El lehetne hagyni a tananyag $\frac{1}{3}$ -át, s bizonyos, hogy e veszteséget bőven visszakapnánk, mert a gyermek nem emlékezeti tudással, hanem képzett szellemmel lépne ki az életbe. (A jelenlegi tantervek itt-ott igen értéktelen tananyag megtanítását követelik. Ezeknek nem sok hiányát éreznék a gyermek.) — A munkaiskola tehát változtatást követel a tantervben és csak akkor valósulhat meg az öntevékenységre alapított tanítás, ha a tantervkészítők e reform méltányosságát, jogosultságát elismerik és ennek megfelelőleg kihagyják a tantervekből mindazt, amik nem nevezhetők kultúránk nélkülözhetetlen elemeinek.

Középponti kérdése az érdeklődőknek: hogyan lehet eleget tenni a munkaiskola követelményének az egyes tantárgyakban? Az idősebb pedagógusok idegenkednek minden újtástól. Sokan tévesen értelmezik a munkaiskolát, Bizonyos, hogy a „munkaiskola“ elnevezés kezdetben sok zavart idézett elő, azonban a kikristályosodás felé közeledünk. Keletkeztek szélsőséges irányok. Azonban ezeknek az „eredményei“ is üdvösen hatottak; a fogalmak

tisztázódtak; az újlási törekvésekből a valóban helyesek leülepedtek.

Megállapíthatjuk, hogy a munkaiskola módszertani követelmény. A szellemi öntevékenységet tartja fontosnak és a fizikai munkát is a szellemi fejlesztés eszközeként alkalmazza. Felkarolja a kézimunkát is, mert e tevékenység a gyermek természetéből folyik s mert többirányú nevelőértéket tulajdonít neki.

A munkaiskola elsőrendű tanerőket kíván. U. is feltételezi a jó szakembert és a pedagógiai rátermettséget. Kívánja továbbá az iskoláknak megfelelő felszerelését.

Követelményeink vannak a tankönyvvel szemben is. Régen a tankönyv volt a legnagyobb szerep. Még ma is igen sok helyen a legfontosabb eszköz. Ilyen a módszer is: innen—eddig. A munkaiskolában el kell tűnnie a tankönyvnek a hagyományos első helyről. Nem szabad visszaélnünk a tankönyvvel. A gyermek ne csak a tankönyvön át szemlélje az életet. Tehát csupán akkor használjuk, ha arra valóban szükség van. — A tankönyvek készítésekor alapul kell venni a gyermek lelki fejlettségét és azt az ismeretanyagot; amelyet egy-egy tárgy jogosan megkíván.

E hiányok ellenére is örömdetes jelenség, hogy nagyon sok iskolában — különböző mértékben megvalósítva — a munkaiskola szellemében folyik a tanítás. A legszebb eredményt eddig — tapasztalataim alapján — az elemi iskolák felsőbb osztályaiban érték el. A polgári iskolák is igen eredményes munkát végeznek. A legtöbb kívánnivalót a gimnáziumok, reál- és a felsőkereskedelmi iskolák hagynak hátra. E területeken a tanárjelöltek gyakorlati kiképzésében azonnali gyökeres reformra volna szükség.

Az említett folyatékoságok inkább csak a kiforratlanság jelei, s hiszem hogy a fogalmak tisztázásával és e kérdések szerencsés megoldásával a jövő iskolája a mérsékelt, a kellőenmegalapozott, s a gyakorlatilag is megoldható munkaiskola jegyében fog kialakulni.

A munka etikai értéke.

A munka és a munkaszeretetre való nevelés első helyen szerepel s ez etikailag magas színvonalra emeli a munkaiskolát. Kerschensztein karakterképző erejét emeli ki. Abban látja a nevelő mozzanatot, hogy a munkaiskolának sikerül legjobban megmozgati azokat a rúgókat (pl. akaterő, ítéletalkotást), melyek a jellemképzés alapjául szolgálnak.

Általában nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy milyen megbecsülhetetlen érték az, ha az ember megszereti a (testi és szellemi) munkát, mely egyéni érdekünkön kívül az emberi nem tökéletesedését is szolgálja. Szépen írja Carlyle: *„Minden igaz munkában örökéletű nemesség, sőt valamelyes szentség is van. Munka az ember küldetése ezen a földön Áldott az az, aki munkáját megtalálta, az ne is vágyódjék más áldás után.”*

A munka megszentezett fogalmát kiegészítem még egyik kiváló magyar tudósnak, Apáthy-nak a gondolatával: *„Doigozzunk többet és szeressük jobban egymást!”* S ezzel kimerítve látom az emberi tökéletesedést, melyért való küzdés minden nemes ember szívében benne van.

Nem tudjuk, mi az a titkos erő, mely általános fejlődésre, tökéletesedésre ösztönöz. Nem tudjuk, hogy mi ez, csak érezzük. Titok ez is, mint lelki életünk sok más kérdése, mely előtt a véges emberi értelem alázattal hajol meg. E

végző kérdésekre vonatkozólag szépen mondja Madách az Úr ajkára adva :

„Ne kérd tovább a nagy titkot,
Mit jóitekony istenkéz takart el vágyó szemedtől !“

Igaz ez valóban. Ne kérdjük, csupán lelkiismeretünk szavát követve teljesítsük küldetésünket itt a Földön, mely létünk alapja, hol küzdenünk és továbbfejlődnünk kell, mert ezt parancsolja Isten, ember és a természet törvénye egyaránt !

IDÉZETEK.

- ¹V. ö. Boda: Bevezető a lélektanba. Bp. 1934.
²V. ö. Szenes A: Az élet iskolája Bp. 1928.
 (112—115. o.)
³Dewey: The School and Society (1899.) (Ezt
 a művét Ozorai Fr. fordította magyarra
 Az iskola és a társadalom címen. 1913.)

IRODALMI TÁJÉKOZTATÓ.

- Boda: A nevelői célkitűzés problémájához. Berlin, 1926.
 E. Burger: Arbeitspädagogik. Leipzig, 1923.
 Claparède: L' Ecole sur mesure (1920).
 Dewey: Schule und öffentliches Leben. Berlin, 1905.
 Domokos Lászlóné és Blaskovich E.: Az alkotó munka az új iskolában. Bp. 1934.
 Eberhardt O.: Von der Arbeitsschule zur Lebensschule. 1925.
 Ferrière: L' Ecole Active. 1930.
 Fináczy E.: Neveléstudományok a XIX. században. Bp. 1934.
 A. Fischer: Arbeiten und Lernen.
 H. Gaudig: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau, 1928.
 Joszt: A munkaiskola tanításmódja. 1932.
 Jovitz I.: A munka iskolája. 1914.
 O. Karstädt: Methodische Stömungen der Gegenwart. 1926.
 Kenyeres E.: Az új-iskola. Bp. 1928.
 Kerschstein: Der pädagogische Begriff der Arbeit.

- E. Köhler: Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht. 1932.
- Lay: Experimentelle Didaktik. Leipzig, 1910.
- Láng M.: A munkaszeretet.
- Lechnitzky Gy.: Alkotó munkára való nevelés.
- Lehmann: Erziehung zur Arbeit. 1914.
- Lindworsky: Experimentelle Psychologie. München. 1927.
- Málnási Ö.: A munka iskolája. Eger. 1932.
- Málnási Ö.: A pszichológia és pedagógia új útjain. 1934.
- Montessori M.: Módszerem kézikönyve. Bp. 1930.
- Nógrádi L.: A gyermek és a játék. Bp. 1912.
- Petersen: Innere Schulreform und neue Erziehung. 1925.
- Salamon F.: Közoktatásunk reformja. 1873.
- Somogyi J.: A munkaiskola és régi iskola. Szeged, 1937.
- W. Stern: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig 1937.
- E. Weber: Die Lehrespersönlichkeit.
- F. Zieroff: Richtungen und Probleme der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Nürnberg, 1924.

NÉVMUTATÓ.

- Apáthy 48
 Basedow 8
 Blonszky 40
 Burchard-Bélaváry Erzsé-
 bet 43
 Bühler Ch. 24
 Carlyle 48
 Carr 24
 Cicero 4
 Claperède 15, 22, 23, 24
 Comenius 7
 Dalton 34, 35
 Decroly 32, 33
 Descartes 6
 Dewey 35
 Domokos L.-né 43
 Ferrière 42
 Fröbel 8
 Gansberg 16
 Gaudig 14, 15
 Goethe 3
 Greguss 15
 Groos 24
 Guttenberg 15
 Herbart 9, 10 21
 Herder 3
 Humboldt 3
 Kant 8
 Key 17
 Kerschensteiner 13, 14, 48
 Kindermann 12
 Láng 15
 Lay 41
 Lechnitzky 15
 Linde 16
 Lippmann 24
 Lietz 40
 Locke 7
 Madách 49
 Mester 15
 Montaigne 6
 Montessori 33
 Morus 7
 Nádaí 15
 Nagy László 15
 Nemesné Müller Márta 43
 Ozorai Frigyes 15
 Parkhurst Helén 34
 Pestalozzi 8
 Ramus 6
 Rissmann 14
 Rousseau 7
 Sadoletus 6
 Scharrelmann 16
 Schiller 3
 Somogyi 15
 Spencer 24
 Spranger 3
 Várkonyi 15, 43
 Vives 7
 Winnetka 35
 Ziller 9

TARTALOM.		Lap
Bevezetés.	— — — — —	3
I. A nevelés történetének a munkaiskola szempont- ból való áttekintése.	— — — — —	4
II. A munkaiskola kialakulása.	— — — — —	11
A munkaiskola kialakulását befolyásoló peda- gógiai irányok: — — — — —	— — — — —	16
a) A személyiség pedagógiája	— — — — —	16
b) A naturalista pedagógia	— — — — —	17
III. Lélektani-neveléstani vonatkozások.	— — — — —	18
1) Célkitűzése.	— — — — —	18
2) A cselekvés.	— — — — —	19
3) Szükséglet és spontaneitás.	— — — — —	21
4) Az érdeklődés.	— — — — —	23
5) A játék és a munka.	— — — — —	24
6) Alkalmosság és szabadság.	— — — — —	27
7) A tanítás lélektani felépítése.	— — — — —	29
IV. A munkaiskola szellemében történt megoldási kísérletek.	— — — — —	32
Decroly rendszere.	— — — — —	32
Montessori iskolája.	— — — — —	33
A Dalton-terv.	— — — — —	34
Winnetka rendszer	— — — — —	35
Dewey	— — — — —	35
Blonszky szakiskolája.	— — — — —	40
Hermann Lietz.	— — — — —	40
Lay.	— — — — —	41
Ferrière.	— — — — —	42
Hazánkban.	— — — — —	42
V. A munkaiskola kritikai vizsgálata.	— — — — —	44
Irodalmi tájékoztató.	— — — — —	51
Névmutató.	— — — — —	53

SAJTÓHIBÁK.

6. lap alulról a	13. sor	tanítást helyett	tanulást
25. " " "	18. "	játéktéré "	játéktérré
31. " felülről "	6. "	fejlettségi "	fejlettségi
32. " alulról "	9. "	gyermekkel "	gyermekekkel
32. " " "	7. "	meggondolása h.	meggondolás
36. " " "	8. "	jótulajdonság "	jó tulajdonság
40. " felülről "	14. "	párharcos helyett	párharcos
40. " alulról "	7. "	LITZ "	LIETZ
41. " " "	14. "	Litz "	Lietz
41. " felülről "	6. "	kelt ; ki "	kelt ki ;
48. " alulról "	13. "	az az "	az
48. " " "	9. "	<i>Doigozzunk</i> "	<i>Dolgozzunk</i>

